

## 学校におけるいじめ未然防止プログラムのための包括的測定尺度開発の試み Development of the Comprehensive Psychological Scale for Bullying Prevention Programs

秋 光 恵 子\*      松 本      剛\*\*      古 川 雅 文\*\*  
AKIMITSU Keiko      MATSUMOTO Tsuyoshi      KOGAWA Masafumi

北 川 真一郎\*\*\*      寺 戸 武 志\*\*\*      阿 部 浩 士\*\*\*\*      堀 井 美 佐\*\*\*\*\*  
KITAGAWA Shinichiro      TERADO Takeshi      ABE Kouji      HORII Misa

本研究では、学校におけるいじめ未然防止の取り組みをより実効性のあるものとするために、学校・学級・児童生徒の実態を包括的に測定する尺度の開発に向けた予備的な調査を行った。小・中・高校教師および大学生を対象とした面接調査から、いじめの未然防止に必要な力は3側面9種類の個々の児童生徒の力と3種類の学級全体の力にまとめられた。この結果を踏まえて、26項目からなる個々の児童生徒の力の測定尺度と8項目からなる学級全体の力の測定尺度を作成した。小・中・高校生1941名の協力を得たデータの因子分析結果から、個々の児童生徒の力は“他者に関わる力”“相談行動”“表現力”“セルフコントロール力”“自尊感情”“ストレスマネジメント力”の6因子に、また、学級全体の力は8項目すべてが1因子にまとめられることが分かった。それぞれの力といじめ未然防止意識との関連から、いじめ予防に向けて学校において育むべき力について考察がなされた。

キーワード：いじめの未然防止，包括的測定尺度，児童生徒の力，学級全体の力

Key words : bullying prevention programs, the comprehensive scale, the competence of individual students, the competence of class

平成25年度の我が国の小・中・高等学校および特別支援学校におけるいじめ認知件数は185,803件であり、いじめを認知した国・公・私立学校は51.8%にのぼる（文部科学省，2014）。また、国立教育政策研究所が2007年度から6年間に渡って実施したいじめの追跡調査では、90%以上の児童生徒が仲間はずれや無視、陰口といったいじめを経験していたことが報告されている（国立教育政策研究所，2015）。いじめを原因とする不登校や自殺等を引き合いに出すまでもなく、いじめが学校現場のみならず社会全体の問題であることは疑いがないであろう。

学校におけるいじめの研究は1980年代半ばから、森田・清永（1986）による「いじめの四層構造」を理論的枠組みとして盛んに行われてきた。それらの研究では、被害者、加害者、観衆、傍観者というそれぞれの役割における心理的特性が検討され、多くの知見が積み重ねられてきた。下田（2014）は、文部科学省によるスクールカウンセラー活用事業が本格化した2001年以降の小・中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究をレビューし、それらの研究における成果を「いじめる理由」「いじめの終結理由」「いじめへの対処」「いじめ加害傾向の促進

要因と抑制要因」「いじめに関する教師の要因」「学校でのいじめへの取り組み」等の観点からまとめている。

これらの研究で明らかにされてきた様々な知見を、学校におけるいじめ未然防止の取り組みに活用することはもちろん重要である。例えば、いじめ加害とストレス反応に関連があるという指摘（岡安・高山，2000；神藤・齋藤，2001；馬場・山本・加藤，2002等）やいじめ加害者の攻撃性の高さ（本間，2003；朝倉，2004等）は、ストレスマネジメント教育やアンガーマネジメント教育がいじめ抑制に有効であることを示唆していよう。しかし、現実の学校、学級の中では、多くの要因が複雑に絡みあっていじめの生じやすい、あるいは生じにくい環境が構成されている。そのため、ある特定の要因をターゲットとした心理教育的プログラムだけでいじめの未然防止ができるとは考え難く、より包括的な取り組みを計画・実施することが求められる。

そのような取り組みの中では、いじめ加害を促進する要因のコントロールやいじめ被害者に対するケアに加えて、観衆や傍観者といった第三者的な立場にある児童生徒への働きかけが重要であると考えられる。いじめの経

\*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻学校心理・発達健康教育コース 教授

\*\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻生徒指導実践開発コース 教授 \*\*\*兵庫県立教育研修所

\*\*\*\*公益社団法人兵庫県人権啓発協会 \*\*\*\*\*兵庫県立特別支援教育センター

平成27年10月23日受理

験率には、いじめの様態の問い方や期間の設定の有無等で回答に大きなばらつきがあることが報告されている(下田, 2014)。しかし、先に述べたように比較的長いスパンで捉えたいじめ経験率は90%以上である(国立教育政策研究所, 2015)ことを考えると、ある一時点で加害にも被害にも関わっていなかったとしても、いじめは児童生徒の誰もが経験しうる事態であると言えよう。さらに、いじめは加害・被害の当事者よりも、むしろそれ以外の第三者的な立場にある者の態度によって助長されたり抑制されたりすることも指摘されている(森田・清永, 1986; 井上・戸田・中松, 1986; 清水・瀧野, 1998)。したがって、いじめ未然防止の取り組みは、学校全体で全ての児童生徒を対象として日常的に行う必要がある。しかしながら、我が国は比較的早い時期から大規模調査が継続的になされている等、いじめ研究の先進国の一つであるにも関わらず、それらの研究結果に基づくいじめ防止プログラムは普及していないことが指摘されている(久保, 2014)。多くの教師がいじめの存在を認知しているながらも、学校全体でのいじめ指導の取り組みは少ないことも報告されている(岡本, 2005)。2013年のいじめ防止対策基本法の施行により、各学校には「学校いじめ防止基本方針」の策定が義務づけられたものの、いじめに関わる痛ましい事件が繰り返し報道されている現実からは、学校におけるいじめ未然防止の取り組みは未だ道半ばであると言えよう。

「学校いじめ防止基本方針」が実効性のあるものとして機能していない背景には、基本方針の意図や内容が全ての教職員に浸透しておらず、決められた手順で学校として動く体制が整っていないことが指摘されている(国立教育政策研究所, 2014)。そこで国立教育政策研究所(2014)はPDCAサイクルに沿った点検と見直のために客観的な指標による実態把握を推奨し、そのための具体的なアンケート項目も提案している(国立教育政策研究所, 2013)。そこでは、いじめの原因究明や被害者・加害者の特性解明等を目的とするのではなく、速やかに実施・集計ができ、繰り返し行えることを重視して、友人関係と勉強に関する適応度、およびいじめや暴力の経験を問う8項目のみが例示されている(国立教育政策研究所, 2013)。しかしながら、その学校・学級の実態に即したより実効性のある取り組みを行うためには、“その学校・学級の実態”を把握することが不可欠である。いじめの未然防止につながる要因を包括的に明らかにし、それぞれの学校、学級や個々の児童生徒に不足している部分を補うような取り組みを計画・実施することが、実効性を高めることにつながるであろう。そのためには、“その学校・学級・児童生徒の実態”を把握するための測定尺度が必要であるが、いじめの未然防止につながる要因を包括的に測定する尺度は見当たらない。

以上のことから本研究では、いじめ未然防止の取り組みに資するような、学校・学級・児童生徒の実態を包括的に測定する尺度の開発に向けた予備的な調査を行うこととする。いじめ未然防止に関連する要因を包括的に捉えるには、これまでに蓄積された心理学的な研究の成果に加えて、日常的に児童生徒の様子を観察し、いじめの未然防止に努め、その兆しがあれば学級全体にも個別にも対応をしている教師の経験的な知識や、いじめ体験の当事者である子どもの実感を取り入れることも有益である。また、教師や子どもを対象とした調査結果と心理学的な研究から得られた知見の双方からいじめの背景となる要因を整理することが必要であろう。したがって本研究では、教師および子どもを対象として面接調査を実施し、学校現場が捉えるいじめの実態を踏まえたいじめ未然防止につながる要因の測定尺度作成の試みについて報告するものとする。

## いじめ未然防止に関連する要因の整理

### 1. 方法

(1)調査協力者 小・中・高等学校の教員11名および大学生17名に協力を依頼し、2013年8月から12月に面接調査を実施した。協力者のうち小学校教員(3名)は長期研修制度により大学院に在学している者、中学校教員(4名)はいじめ問題対応のための措置として当該年度に加配された生徒指導担当、高校教員(4名)は心のサポートシステム研究開発校の担当者であった(男性8名、女性3名)。大学生(男性7名、女性10名)には出身地(都市部・山間部)と出身校(公立・私立)に偏りがないようにして協力依頼を行った。大学生を調査協力者としたのは、児童生徒には面接に協力することは心理的負担が大きいと推測されたことに加え、いじめ経験については時間的・心理的に距離をおいてみる方が率直な認知や表明が期待できる(山本・坂西, 1989)ためである。

(2)調査内容 いじめが生じるきっかけ、様態、対応の在り方、防止に向けた取り組み等について、半構造化面接を実施した。なお、大学生に対しては小・中・高校時代の経験を思い出して、上記の内容についての率直な意見を述べるよう求めた。面接時間は1時間程度であり、教員については個別で、大学生に対しては2人から5人の小グループで実施した。面接内容は本人の同意のうえ、録音された。

### 2. 結果と考察

録音された面接記録から逐語録を作成し、心理学を専門とする大学教員と指導主事がKJ法を用いて語りの内容の要約、分類、分析を行った。その結果、いじめ発生のプロセスについて次のようにまとめられた。まず、いじめのきっかけには「喧嘩」や「相手に対する迷惑感」といった小さなトラブルからの発展だけでなく、「嫉妬・

妬み」「誤解」という一方的なネガティブな感情から生じるもの、「遊び」の延長、クラスメートの行動や身体的な特性への「からかい」が高じたもの等、様々なルートが認識されていることが示された（Table1）。そのような様々なきっかけは加害・被害の当事者だけでなくクラス全体の雰囲気に変化をもたらし（Table2）、やがて「身体的いじめ（殴る等）」「言語的いじめ（嫌なことを言う等）」「関係性いじめ（無視する等）」へと顕在化していくことが報告された。

また、いじめを未然に防止するために必要な、あるいは育むべき力は12種類にまとめられ、それらは個々の児童生徒の力と学級全体の力という大きく2つに分けられるものであった（Table3）。このうち、児童生徒の力は『自分を支える力』（「ストレスマネジメント力」「セルフコントロール力」「自尊感情」）、『他者と関わる力』（「道徳性」「思いやり」「他者理解」）、『他者に働きかける力』（「コミュニケーション力」「表現力」「相談行動」）という3つの側面にまとめられた。また、学級全体の力は

Table1 いじめが生じるきっかけ

喧嘩から発展	喧嘩をお互いで収め合うことができずに、いじめという形で継続していく
相手に対する迷惑感	被害者となる児童生徒の問題行動や、言動、コミュニケーション、運動能力差等に対する迷惑感がきっかけとなる被害者となる児童生徒の言動によって迷惑感を感じた児童生徒が、いじめによってその思いを表現する
嫉妬や妬みから発展	同性の友人または恋愛に関わる異性の取り合い 大人びている児童生徒への嫉妬 自分と同じ物を持っている児童生徒への妬み
誤解から発展	「呼んだのに無視された」等、些細な誤解によって立腹し、いじめによってその思いを表現する
遊びから発展	遊びとして合意の上でのからかいや身体接触、いじり等が度を超えてしまう 上下関係が生まれるといじめに発展しやすい
相手の特性へのからかい （迷惑感はない）	被害者となる児童生徒の身体的な特徴や、発達の特性、言動の内容などをからかうことから発展

Table2 いじめの予兆

加害者の変化	特定の児童生徒が発表したとき等に笑ったり、目配せしたりする ストレスフルな様子が見られる
被害者の変化	いつもと違う仲間といたり、一人で過ごしたりしている 元気がない、反抗的など、様子がいつもと違う 教師へいつも以上に接触を求めてくる 部活動や登校日など、出席と関係のないところで欠席する
雰囲気の変化	教師が現れたときなどに、「なんとなくおかしい雰囲気」を感じる 言葉遣い、靴のかかとを踏んでいるなど、生活の乱れが見られる 「いじり」-「いじられ」など、役割が固定化されてきている

Table3 いじめ未然防止のために育むべき力

個々の児童生徒の力	
A 自分を支える力 a 1 ストレスマネジメント力 a 2 セルフコントロール力 a 3 自尊心	適切なストレス対処法が身についている 友人に対して衝動的に働きかけない 自分に対する肯定感をもっている
B 他者と関わる力 b 1 道徳性 b 2 思いやり b 3 他者理解	友人関係における道徳的な規範が身についている 友人に対する配慮ができる 他者の自分とは違う考え方を理解する
C 他者に働きかける力 c 1 コミュニケーション力 c 2 表現力 c 3 相談行動	相手に配慮しながら会話ができる 自分の思いを相手に伝えることができる 困った時には自分から相談できる
学級全体の力	
仲間づくり 自治集団づくり 規律性	クラスの中に仲間意識がある クラスの中に自治機能がある クラスの中に秩序がある

「仲間づくり」「自治集団づくり」「規律性」とまとめられた。これら12の力には、いじめ加害とストレス反応（岡安・高山, 2000；神藤・齋藤, 2001；馬場・山本・加藤, 2002）、攻撃性（本間, 2003；朝倉, 2004）、自尊心（本間, 2003）、他者への非受容性（田中, 2001）、クラス成員間の協力性（久保田, 2003）や排他性（三島, 2003；大西・吉田, 2010；本田, 2012）が関連するといった研究結果と共通するものもあった。一方、個々の生徒の「道徳性」や「思いやり」はこれまでのいじめと関連づけた心理学的な研究では取り上げられていない要因であるが、これらは学校現場で教師が生徒に身に付けさせたいと考えている力の第一位と第二位である（高旗・国吉, 2001）。つまり、学校現場ではいじめの有無に関わらず、児童生徒の全般的な力の伸長の中でいじめを「しない」「させない」力を身に付けさせる必要があると考えていることが窺われた。

面接調査を通して、教師と子どもは、個々の児童生徒に何らかの特定の力を付けさせさえすればいじめは予防



できるというような考えをもっておらず、いじめ発生のきっかけは複数あると考えており、そのきっかけは学級全谷に不穏な雰囲気を醸し出した後にいじめとして顕在化していくという認識をもっていることが分かった。そのような認識から、いじめ未然防止に特化するのではなく、個々の児童生徒にも学級全体にも幅広い力を身に付けさせるような働きかけの必要性を感じていることが示された。そこで本研究では、これら12の力をいじめ未然防止に必要な力と位置づけ、それらの力が学校・学級・児童生徒にどの程度備わっているかを測定しうる尺度の作成を試みるものとした。

## いじめ未然防止につながる力の測定尺度作成の試み

### 1. 方法

(1)項目の作成   面接調査からまとめられた12種類の力に関連すると考えられる既存の尺度（山本・松井・山成, 1982；庄司, 1993；戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1997；三浦・坂野・上里, 1997；大竹・島井・嶋田, 1998；是

常・秋光, 2014）および面接調査の協力者の語りを参考にしして項目を作成した。その際には、小学生にも理解できる表現とすること、および学校現場で簡便に使用することに留意した。全項目数が過多にならないよう12種類の力の各々の測定項目は3項目程度として精選し、最終的には個々の児童生徒の力3側面9種類を測定する26項目と学級全体の力3種類を測定する8項目を作成した（Table4, Table5参照）。個々の児童生徒の力に対しては「普段のあなたに」、また学級全体の力については「普段のあなたのクラスの様子に」、どの程度当てはまるかについて「すごく当てはまる」から「全然当てはまらない」までの4段階で回答を求めた。さらに、これらの力がいじめ未然防止につながるものであるという妥当性を確認するために、個人レベルと学級レベルそれぞれでいじめ未然防止意識を測定する項目を含めた。それらは「いじめがあるとわかっていても関わらない」（個人レベル）と「私のクラスはいじめがあれば知らんぷりをしない」（学級レベル）という2項目であった。個人レベルの項

Table4    いじめ未然防止につながる個々の児童生徒の力の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

		全データ						学校種別・時期別データ					
		I	II	III	IV	V	VI	小・9月	小・2月	中・9月	中・2月	高・9月	高・2月
第Ⅰ因子   他者と関わる力													
b2q14困っている人がいたら、助けている		.853	-.002	-.011	.043	.057	-.242	IV	I	I	I	I	I
b2q5落ち込んでいる人がいたら、励ましている		.808	.059	.001	.040	-.013	-.258	IV	I	I	I	I	I
b2q23ひとりぼっちの子がいたら、声をかけている		.674	-.070	.002	.076	.043	-.109	IV	I	I	I	I	I
b1q13友だちが悪いことをしようとしているときには止める		.558	-.053	-.146	-.017	.008	.037	IV	I	I	I	I	I
b3q6自分と違う思いや考えの人のことも、大切にしている		.495	.064	.063	-.094	-.073	.183	I	I	I	I	I	I
b3q15自分とは合わない人でも、その人の良いところは認めることができる		.472	-.015	.040	.043	-.061	.200	I	I	I	I	I	I
b1q22友だちに迷惑をかけたと思ったら、素直に謝る		.462	.119	.046	-.036	-.046	.064	I	I	I	I	I	I
b3q24人の意見が自分と違うとき、その人の立場に立って考えてみる		.455	-.052	.049	-.052	-.067	.279	I	I	I	I	I	I
c1q25相手がわかるように話す工夫をしている		.436	-.071	-.054	-.011	.028	.171	I	VI	I	I	I	I
c1q7相手の話を最後までていねいに聞いている		.419	.069	.060	-.261	.005	.087	I	I	I	I	II	I
第Ⅱ因子   相談行動													
c3q18一人で解決できないときは誰かに、相談する		.067	.783	.089	-.002	-.006	.006	III	II	II	II	III	II
c3q9つらいことや困ったことがあったときには、誰かに助けてもらう		.015	.749	.047	.039	.039	.013	III	II	II	II	III	II
c3q27つらいことや困ったことがあっても、誰にも相談できない(*)		.103	-.585	.341	.094	.005	.062	III	II	II	II	IV	II
第Ⅲ因子   表現力													
c2q17自分が思っていることを相手に言うことができない(*)		-.043	.011	.656	.003	.018	-.039	V	IV	III	IV	IV	III
c2q26友だちから何かを頼まれたり、誘われたりすると、断りたくてもうまく断れない(*)		.093	.046	.623	.104	.015	-.047	V	IV	III	IV	IV	III
c2q8いやなことをされたら、相手に「やめて」と言える		.162	.031	-.478	.095	.004	.151	V	IV	III	IV	VI	III
第Ⅳ因子   セルフコントロール力													
a2q11つい調子に乗って、はしゃぎすぎてしまう(*)		.084	.020	.019	.645	-.031	.080	II	III	IV	V	II	IV
a2q20気に入らないことがあると、すぐに文句を言う(*)		-.075	-.006	-.033	.583	-.033	.013	II	III	IV	V	II	IV
c1q16自分のことや自分の考えばかり話してしまう(*)		-.028	-.018	.096	.564	.024	.138	II	III	IV	V	II	IV
第Ⅴ因子   自尊感情													
a3q3自分には色々なよいところがあると思う		.055	.025	.037	-.069	.710	-.032	VI	V	V	III	V	V
a3q12だいたいにおいて、自分に満足している		-.125	.050	.025	.003	.684	.076	VI	V	V	III	V	V
a3q21物事を人並みには、うまくやれる		.202	-.110	-.085	.054	.346	.156	VI	V	V	III	V	V
第Ⅵ因子   ストレスマネジメント力													
a1q1いやなことがあったとき、こんなこともあるさと思って気にしない		-.096	-.034	-.094	.115	.033	.471	VI	VI	VI	VI	VI	VI
a2q2腹の立つことがあっても、落ち着いて考えてから行動する		.093	-.053	.022	-.256	.040	.436	VI	VI	VI	VI	II	VI
a1q19いやなことがあったら、乗り越えるための工夫をする		.210	.122	-.063	.114	.007	.415	I	VI	VI	VI	VI	VI
a1q10いやなことがあったら、趣味やスポーツなどで気分転換する		.038	.168	.034	.197	.063	.295	I	VI	IV	II	VI	II
因子間相関	因子Ⅰ		.455	-.087	-.147	.424	.514	※学校種別・時期別データによる分析結果のローマ数字は、各項目が属する因子を表している。例えば「Ⅰ」は、その項目が第Ⅰ因子に属することを意味する。					
	因子Ⅱ			-.380	.148	.408	.252						
	因子Ⅲ				-.124	-.349	-.051						
	因子Ⅳ					.085	-.332						
	因子Ⅴ						.356						
α係数		.838	.750	.604	.585	.643	.518						

※文頭の記号は Table3で示したカテゴリのいずれに属する項目であるかを示している。

※末尾に(\*)を付した項目は逆転項目である。



目では低得点であるほど、また学級レベルの項目では高得点であるほど、いじめを傍観しない態度であることを意味している。

(2)調査協力者 A県教育委員会を通して調査への協力を得たA県下の公立小学校4校（5年生211名、6年生171名）、中学校4校（1年生570名、2年生200名、3年生133名）、高等学校2校（1年生442名、2年生211名）の合計1941名であった。各校には平成26年度9月と2月の2回に渡って協力を依頼したが、倫理的配慮により無記名による回答としたため、2回のデータのマッチングはできていない。また、回答にあたっては教室内で担任等がフェイスシートに記された注意事項を読み上げた後、各児童生徒のペースで回答させるよう依頼した。

## 2. 結果と考察

(1)因子分析の結果 個々の児童生徒の力の測定項目と学級全体の力測定項目は別個に分析を実施した。それぞれの分析結果はTable4とTable5に示した通りであり、Table4において各項目の先頭に付した記号は、面接調査から抽出された力を整理したTable3と共通である。

個々の児童生徒の力の測定項目は3側面9種類で構成していたが、因子分析（主因子法・プロマックス回転）の結果、固有値の推移および因子の解釈可能性から6因子解を採択した。第1因子は『他者と関わる力』を中心としたまとまりとなり、“他者と関わる力”因子と命名した。第2因子と第3因子はどちらも『他者に働きかける力』であり、第2因子は“相談行動”因子、第3因子は“表現力”因子となっていた。第4因子、第5因子、第6因子は『自分を支える力』であり、それぞれ“セルフコントロール力”“自尊感情”“ストレスマネジメント力”の測定項目によって構成されていたため、それらを因子名とした。この因子構造は、学校種別（小・中・高校）、時期別（9月と2月）に分析を行っても、多少の項目の移動はあるもののほぼ一貫しており、因子の再現性は高いことが確認された。一方、各因子の $\alpha$ 係数は $\alpha=.838$ から $\alpha=.518$ であり、十分に高い値とは言えない結果であった。これは、実施上の簡便性を重視してそれぞれの力の項目数を3項目程度に抑えたことが一因と考えられよう。

Table5 いじめ未然防止につながる学級全体の力の主成分分析結果（全データ）

	I
qq2私のクラスは、学級や班での活動にみんな協力している	.771
qq7私のクラスは、とても居心地がよい	.743
qq6私のクラスは、決められたことを守っている	.733
qq8私のクラスは、お互いに注意しあえる	.728
qq1私のクラスは、みんな仲がいい	.728
qq9私のクラスは、授業中と休み時間のけじめがある	.665
qq3私のクラスの教室は片付いている	.630
qq4私のクラスには、誰かの失敗を喜ぶ人がある	-.401
$\alpha$ 係数	.826

次に、学級全体の力の測定項目に対しても因子分析（主因子法）を試みたところ、8項目すべてが1因子にまとまることが示された。そこで主成分分析を実施した結果、すべての項目において第1主成分に.4以上の負荷量があることが確認された。これは学校種別・時期別に分析した場合でも同様であった。なお、学級全体の力8項目に対する $\alpha$ 係数では $\alpha=.826$ と十分に高い値が得られた。

(2)重回帰分析の結果 因子分析によってまとめられた個々の児童生徒の力および学級全体の力といじめ未然防止意識との関連から尺度項目の妥当性を確認するために、個人レベルと学級レベルのいじめ未然防止意識項目2項目を目的変数、因子分析で抽出された7つの因子の因子得点を説明変数とする重回帰分析（強制投入法）を試みた。なお、本分析ではサンプル数の多さによる第1種の誤りを回避するため、有意水準を1%以下に設定するものとした。

個人レベルのいじめ未然防止意識に対する分析結果はTable6に示した通りである。個々の児童生徒の力6因子のうち5つの因子が有意な影響を及ぼしており、そのうち3つ、すなわち“他者と関わる力”“表現力”“セルフコントロール力”では、その力が高まるほどいじめ未然防止意識が高まるという影響であった。しかしながら第2因子“相談行動”と第6因子“ストレスマネジメント力”では、「いじめがあるとわかっていても関わらない」、つまりいじめに対する傍観者的な態度を促進する方向の影響があることが示された。また、第5因子“自尊感情”の影響力が有意な水準に達したのは高校の9月データにおいてのみであった。したがって、“自尊感情”といじめ未然防止意識との関連はかなり弱い、限定的であることも示唆された。学校種別・時期別に分析した結果では、個々の力の第1因子“他者と関わる力”が個人レベルのいじめ未然防止意識に対して一貫して正の影響を及ぼしていた。また第6因子“ストレスマネジメント力”も小学校の2月を除くすべてにおいて、いじめ未然防止意識に対するマイナスの影響を与えていることが確認された。

次に学級レベルのいじめ未然防止意識に対しては、全体でも学校種別・時期別でも学級全体の力がいじめ防止意識に強い正の影響を及ぼしていることが示された。また全体と中学校においては個々の児童生徒の力の第1因子“他者と関わる力”も有意な正の影響を及ぼしていることが分かった（Table7）。

## 全体的考察

本研究では、学校におけるいじめ未然防止の取り組みをより実効性のあるものとするために、学校・学級・児童生徒の実態を包括的に測定する尺度の開発に向けた予

Table6 個人レベルのいじめ未然防止意識に対して個々の児童生徒の力と学級全体の力が学級全体の力が及ぼす影響

	全データ		小学校9月		小学校2月		中学校9月		中学校2月		高校9月		高校2月	
	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率
個人の力・他者と関わる力	-.308	.000	-.277	.001	-.386	.000	-.271	.000	-.283	.000	-.414	.000	-.219	.000
個人の力・相談行動	.061	.008	.123	.096	.121	.090	.065	.188	.016	.739	.030	.595	.050	.394
個人の力・表現力(*)	.157	.000	.072	.263	.136	.027	.160	.000	.177	.000	.181	.000	.134	.010
個人の力・セルフコントロール力(*)	.075	.000	.044	.492	-.003	.966	.061	.143	.084	.039	.016	.746	.092	.064
個人の力・自尊感情	.041	.077	.027	.719	.097	.208	.033	.493	.081	.097	.181	.001	.010	.863
個人の力・ストレスマネジメント力	.227	.000	.275	.001	.099	.265	.202	.000	.219	.000	.236	.000	.176	.003
学級全体の力	-.077	.000	-.117	.055	-.089	.153	-.062	.106	-.077	.037	-.015	.741	-.056	.196
調整済み R <sup>2</sup>	.760	.000	.038	.010	.082	.001	.055	.001	.073	.001	.090	.001	.034	.001

※いじめの未然防止意識項目は「いじめがあると分かっているにもかかわらず」であるため、β 値がマイナスであればいじめ未然防止意識に対する正の影響があることを意味する。但し、(\*)を付した因子は因子分析結果において逆転項目になっているため、β 値がプラスであればいじめ未然防止意識に対する正の影響があることを意味する。

Table7 学級レベルのいじめ未然防止意識に対して個々の児童生徒の力と学級全体の力が学級全体の力が及ぼす影響

	全データ		小学校9月		小学校2月		中学校9月		中学校2月		高校9月		高校2月	
	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率	β 値	有意確率
個人の力・他者と関わる力	.160	.000	.094	.234	.114	.141	.230	.000	.231	.000	.113	.037	.005	.925
個人の力・相談行動	-.001	.954	.043	.528	.079	.225	-.055	.216	-.040	.313	-.016	.754	.084	.101
個人の力・表現力(*)	-.010	.589	.097	.098	.061	.269	-.083	.027	-.057	.096	-.001	.974	.047	.304
個人の力・セルフコントロール力(*)	-.006	.724	-.005	.931	.113	.070	-.012	.738	.035	.295	.007	.873	-.111	.011
個人の力・自尊感情	-.010	.612	.105	.126	-.076	.280	-.057	.182	-.041	.303	-.006	.903	.094	.060
個人の力・ストレスマネジメント力	-.016	.463	.140	.055	.187	.021	-.091	.050	-.071	.089	.063	.228	-.048	.345
学級全体の力	.466	.000	.240	.000	.360	.000	.437	.000	.558	.000	.452	.000	.474	.000
調整済み R <sup>2</sup>	.291	.000	.189	.001	.236	.001	.250	.001	.390	.001	.273	.001	.261	.001

※いじめの未然防止意識項目は「クラスのいじめを知らんぷりしない」であるため、β 値がプラスであればいじめ未然防止意識に対する正の影響があることを意味する。但し、(\*)を付した因子は因子分析結果において逆転項目になっているため、β 値がマイナスであればいじめ未然防止意識に対する正の影響があることを意味する。

備的な調査を行った。小・中・高校教師および大学生を対象とした面接調査からは、いじめ発生のきっかけは複数あり、そのきっかけは学級全体に不穏な雰囲気を醸し出した後にいじめとして顕在化していくという実態が明らかにされた。そのような実態の中で、いじめを予防するためには、いじめ未然防止に特化するのではない多様な力を児童生徒に身に付けさせる必要性が認識されていることが示された。さらには、個々の児童生徒だけではなく、学級全体の力も必要であると意識されていることが分かった。大西・黒川・吉田（2009）はいじめ加害傾向には個々の児童生徒が抱く罪悪感だけでなくいじめを否定する学級規範も影響を及ぼしていることを明らかにしているが、学校現場においても個々の力と学級の力はいじめ未然防止の両輪となることが実感されていると言えよう。

面接調査からは、そのような個々の児童生徒と学級全体に身に付けさせたい力として12種類が抽出された。面接調査における協力者の語りを元に、既存の尺度項目も参考にしながら新たに作成した尺度では、想定とほぼ一致する構造が因子分析の結果においても示された。また、その構造は学校種別の2回の調査データによる分析でも概ね一貫して確認された。したがって、本研究で設定し作成した個々の児童生徒力と学級全体の力の因子的妥当性は認められたと考えられる。さらに、個人レベルおよび学級レベルのいじめ未然防止意識の測定項目との関連からは、個々の児童生徒の力の“自尊感情”を除いては、“いじめ未然防止”に関連することが確認された。特に個々の児童生徒の“他者と関わる力”および学級全体の

力は、それぞれ個人レベルと学級レベルのいじめの未然防止意識に対して、どの発達段階においても強い影響を及ぼしていることが明らかとなった。個々の児童生徒に友人に対する道徳的規範や配慮を身に付けさせることと同時に、学級全体にも仲間意識と自治機能、秩序を浸透させることがいじめの未然防止につながることを示されたと言える。学校においてはこのような力を育むことはいじめの有無とは関係なく常に求められていることであり、普段からの取り組みがいじめの未然防止となりうることを示唆されたと言えよう。

一方、個々の児童生徒の“自尊感情”は、いじめ未然防止意識に対して極めて限定的な影響しか認められなかった。しかし因子分析における因子間相関では、個々の力に関する6因子の中で最も多くの因子と相関関係をもつことが示されている（Table4）。このことから、“自尊感情”はいじめ未然防止に直接的に影響を及ぼすものというよりも、いじめ未然防止につながる様々な力の基盤になるものとして位置づけられる可能性が考えられる。これについては、ここで抽出された個々の力と学級全体の力、そしていじめ未然防止意識のすべてを組み込んだモデルを想定した分析等によって、さらに検討が加える必要があるだろう。

ところで、重回帰分析においては、その力がいじめの未然防止につながるとは言えないような結果も示された。すなわち、個々の児童生徒の力のうち“相談行動”と“ストレスマネジメント力”の高さは「いじめがあるとわかっていても、関わらない」という個人レベルのいじめ未然防止意識の低さ、換言すれば傍観者意識を高める



方向で影響していることが示されたのである。本研究で抽出された“ストレスマネジメント力”因子は「こんなこともあるさと気にしない」「腹が立っても落ち着いてから行動する」「嫌なことを乗り越える工夫をする」「趣味やスポーツで気分転換する」という項目から構成されていた。本来、ストレスマネジメントやストレスコーピングは問題解決のための方略とネガティブ感情の解決のための方略に大別されるが、本研究ではどちらも取り込んだ「方法にこだわらず嫌なことから遠ざかる力」をあらわす因子となっていたと言える。この力が、「いじめに関わらない」という傍観者意識を高める方向で影響を及ぼしていたという結果は、いじめの存在と児童生徒にとってのストレスフルな状況との関連性を示すものである。いじめがあると分かっている、自分には何もできないと考えたならば、ストレスを上手に避ける力があるほど「関わらない」ことを選択するのも不思議ではない。つまりこの結果は、いじめが児童生徒にとって「どうしようもないもの」として認識されていることを示唆していると考えられる。このように考えると、“相談行動”が「いじめに関わらない」に正の影響を及ぼしていたという結果にも重要な示唆が読み取れよう。“相談行動”因子は「一人で解決できないとき」や「つらいことや困ったことがあったとき」は誰かに相談する・助けてもらう、という項目から構成されていた。つまりこの結果は、学級の中のいじめは「一人で解決できない」「つらい、困った」ことであるが自分に関わることはできない、でもせめて誰かに相談しよう、という児童生徒の心情をあらわしていると解釈できるのではないか。本研究ではいじめ未然防止につながる力を測定するための尺度作成を試みたことを考えると、“相談行動”および“ストレスマネジメント力”が示したこの結果は、尺度の妥当性を弱めるものである。しかし、意図した結果ではないものの、いじめに遭遇した児童生徒の心理的な実態をよくあらわしているという点で重要な結果であると言えよう。このような児童生徒のいじめに対する無力感を払拭し、一人一人の児童生徒がいじめ未然防止に主体的に関わっていくためには、「いじめはどうしようもない」「解決できない」といった意識を変容させる必要があるだろう。例えば「自分では解決できないから相談する」ことはいじめをなくすためには非常に大切なことであるということを知らせる、相談してきた児童生徒を評価する、といった取り組みはすぐにでも実行できるであろう。そのような取り組みの積み重ねによって、いじめは解決できるものであり、そのために自分も何かできるといった意識の変容がもたらされるのではないだろうか。

最後に、本研究で得られたデータを元に、さらなる尺度の精緻化を行う際の留意点を述べる。第一に、本研究における各因子の $\alpha$ 係数は十分に高い値とはならなかつ

た。既に述べたように、このことには各因子を構成する項目数が少なかったことも関係しているかもしれない。より信頼できるデータを得るためには、実施における簡便性と負担感とのバランスを考慮しながら改訂することが必要であろう。第二に、“相談行動”および“ストレスマネジメント力”の再定義と項目の修正である。先述のように、本研究で示された“相談行動”と“ストレスマネジメント力”に関する結果は意味深いものである。しかし、面接調査ではこれらの力がいじめ未然防止に必要であると指摘されており、尺度作成の目的も「いじめ未然防止につながる力の測定」であることを鑑みれば、いじめ抑制効果のある“相談行動”と“ストレスマネジメント力”を再検討することは必須であろう。第三に、大規模なデータにおける結果の解釈についてである。先ほど、“相談行動”がいじめ未然防止意識に及ぼす影響についての考察を述べたが、これらの変数間における $\beta$ 値は1%以下の有意な水準ではあるものの、 $\beta=.061$ という小さな値であり、解釈は慎重に行うべきであろう。小さな値であったとしても、異なる時期やサンプルにおいても繰り返し認められる結果であるならば確かな結果と言える可能性は高まるはずであり、今後のさらなるデータの蓄積が必要であると考ええる。

## 引用文献

- 朝倉隆司（2004）. 中学生におけるいじめに関わる役割行動と敵意的攻撃性、共感性との関連 学校保健研究, 46, 67-84.
- 馬場ゆかり・山本万喜雄・加藤匡宏（2002）. A市における中学生のいじめの実態調査・第2報—いじめの構造と社会心理学的背景因子について— 愛媛大学教育学部紀要（第I部教育科学）, 48, 101-114.
- 井上健治・戸田有一・中松雅利（1986）. いじめにおける役割 東京大学教育学部紀要, 26, 89-106.
- 国立教育政策研究所（2013）. 生徒指導リーフ増刊号 いじめのない学校づくり「学校いじめ防止基本方針」策定Q&A <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaves1.pdf>
- 国立教育政策研究所（2015）. いじめに備える基礎知識 <http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2707sien/index.htm>
- 国立教育政策研究所（2014）. 生徒指導リーフ増刊号 いじめのない学校づくり2サイクルで進める生徒指導：点検と見直し <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaves2.pdf>
- 是常美穂・秋光恵子（2014）. 担任教師の働きかけが学級雰囲気と生徒のクラスメート受容に及ぼす影響 日本教育心理学会第56回総会, 762.
- 久保順也（2014）. 児童生徒間における「いじめ」防止のための介入プログラムの展望—主要3プログラムの比較による考察— 宮城教育大学紀要, 49, 247-255.



- 久保田真功 (2003). 学級におけるいじめ生起の影響要因の検討ー学級集団特性と教師によるいじめ予防策に着目してー 日本特別活動学会紀要, 11, 95-104.
- 文部科学省 (2014). 平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について
- 森田洋司・清永賢二 (1986). いじめー教室の病 金子書房
- 本田美奈 (2012). 文化的自己観・排他性・自尊心といじめの関連ー小学生を対象にー 宮城学院女子大学大学院人文学会誌, 13, 83-96.
- 本間知巳 (2003). 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究, 51, 390-400.
- 三島浩路 (2003). 親しい友人間でみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究, 19, 41-50.
- 三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1997). 中学生用コーピング尺度短縮版の作成の試み 日本心理学会第61回大会発表論文集, 358.
- 文部科学省 (2014). 平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/12/1354076.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/12/1354076.htm)
- 岡本淳子 (2005). いじめ問題に関わる教師の認識についての一考察ー臨床心理士による教員研修への視点からー 立正大学心理学研究所紀要, 3, 1-21.
- 岡安孝弘・高山巖 (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 (2009). 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響ー学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目してー 教育心理学研究, 57, 324-335.
- 大西彩子・吉田俊和 (2010). いじめの個人内生起メカニズムー集団規範の影響に着目してー 実験社会心理学研究, 49, 111-121.
- 大竹恵子・島井哲志・嶋田洋徳 (1998). 小学生のコーピング方略の実態と役割 健康心理学研究, 11, 37-47.
- 神藤孝昭・齋藤誠一 (2001). 中学生におけるいじめと学校ストレスとの関連 研究論叢 (神戸大学教育学会), 8, 23-35.
- 清水貴裕・瀧野揚三 (1998). いじめの加害者に影響する被害者と第三者の反応 大阪教育大学紀要第IV部門, 46, 347-363.
- 下田芳幸 (2014). 日本の小中学生を対象としていじめに関する心理学的研究の動向 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究, 8, 23-37.
- 庄司一子 (1993). 児童の self-control の発達の検討 教育相談研究, 31, 47-58.
- 高旗正人・国吉久美子 (2001). 生徒・教師・保護者の規範意識と学校間に関する実証的研究 研究収録, 116, 117-130.
- 田中輝美 (2001). 中学生のいじめ同調傾向と教師の指導態度との関連 筑波大学学校教育論集, 24, 31-39.
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二 (1997). 小学生用学校不適応感尺度開発の試み ヒューマンサイエンスリサーチ, 6, 207-220.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 認知された事故の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 山本由子・坂西友秀 (1989). 大学生のいじめられ体験 第10回大学精神衛生研究会報告書, 152-157.
- 本研究は、兵庫教育大学「平成25年度・26年度『理論と実践の融合』に関する共同研究活動」事業の助成を受けて実施したものである。